تقويم التّدريس الفعّال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات *

د. أحمد إبراهيم صومان **

* تاريخ التسليم: ٢٠١٤/٥/٢١م، تاريخ القبول: ٢٠١٤/٨/٣٠م
** أستاذ مشارك/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدِّراسة إلى معرفة مستوى التدريس الفعّال لأعضاء هيئة التدريس من وحهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء، وعلاقتها بمتغيرات جنس الطلبة ومستواهم الدراسي، تألفت عينة الدِّراسة من (٢٤٨) طالبًا وطالبة، منهم (٩٦) طالبًا، و(١٥٢) طالبة، موزعين على ست شعب دراسية في كليات: العلوم التربوية، الآداب، الحقوق، اختيروا قصديًا، وذلك طبقًا لمبدأ العينة العنقودية كأساس لوحدة الاختيار.

بنى الباحث أداة لقياس مستوى التدريس الفعّال، اشتملت على (٢٥) فقرة من نوع ليكرت رباعي التدريج، وتأكد من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة أن تقويم الطلبة لأداء التدريس الجامعي الفعّال كان (٧٣,٨ ٪)، وهو دون المستوى المقبول جامعيًا (٨٠ ٪).

كذلك كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط العلامات لأداء التدريس الجامعي الفعّال، يعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي للطلبة.

وقد خلص الباحث إلى ضرورة عقد الدورات التدريبية والحلقات الدراسية المتخصصة باستمرار لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، يكون محورها الاستراتيجيات المتنوعة للتدريس الجامعي الفعّال.

الكلمات الدالة (المفتاحية): التقويم، التدريس الفعّال.

Assessing the Effective University Teaching at Isra University as Perceived by the Students and its Relation with Some Variables

Abstract:

The aim of this study is to evaluate the effective University teaching at Isra University from the students' point view and its relation with their gender and study level. The sample of the study consisted of (248) students selected on purpose, (96) males and (152) females. The Researcher developed a scale of (25) items, of four points Likert- type. Its validity and reliability were established. Means, Standard deviations, and t-test, were applied in analyzing the data.

Results revealed that the mean of students' assessment of the effective university teaching was (73.8) less than the accepted university level (80%). Moreover, no significant differences were found between the students' assessment of the effective University teaching due to the variables of gender or the level of the students at the university.

The researcher recommends to train the teaching staff in the universities on various effective teaching strategies.

Keywords: *Assessment, Effective Teaching*

مقدمة الدراسة:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بتقويم الأداء الأكاديمي بالجامعات، خاصة في ظلِّ الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في مجال التعليم، وقد شمل هذا التقويم أبعاد منظومة العملية التعليمية جميعها من طلبة وأعضاء هيئة تدريس، ومناهج، وأنشطة، وإداريين وغيرهم، بيد أن الاهتمام الأكبر انصب حول تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التّدريس على اعتبار أنهم يشكلون البعد الرئيس في هذه المنظومة، وعلى أساس الدور الأهم الذي يضطلعون به لتحقيق أهداف الجامعة، واستنادًا إلى أن جودة أي كلية جامعية تقاس – إلى حد كبير – بكفاءة هيئة التّدريس بها، وأن نوع التعليم الذي تقدمه الكلية لطلابها يعتمد إلى حدّ بعيد على صفات وكفايات وأصالة هيئة التّدريس بها.

ولما كان عضو هيئة التّدريس الجامعي يعد الركيزة الأساسية والمحور الرئيس للتدريس الجامعي الفعّال، لذا فإنه ليس من الغرابة أن تركز الدراسات والأدبيات ذات الصلة على ضرورة العمل على رفع سوية أعضاء هيئة التّدريس الجامعي، وتنمية كفاياتهم الأدائية (بدران والدهشان، ٢٠٠١)، وذلك عن طريق إعداده الإعداد الجيد، لتمكينه من امتلاك مهارات التّدريس وممارستها، ليكون عونًا ومحفزًا لطلبته على التفكير، والاستفسار، والاستقصاء، والبحث العلمي، ومن هنا تكمن أهمية التركيز على التعلم الفعّال كأحد دعائم التّدريس الجامعي الفعّال.

وعلى الرغم من تعدد وظائف عضو هيئة التّدريس، والمنبثقة في الأساس من وظائف الجامعة التي من أهمها البحث والتّدريس وخدمة المجتمع، وعلى الرغم ممَّا طرأ على الجامعة من تغيرات جذرية في مفهومها ووظائفها استجابة لما طرأ على المجتمع من تغييرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية وغيرها، فما زال التّدريس أكثر وظائف الجامعة أهمية، ومن ثم فما زالت وظيفة التّدريس هي الوظيفة الأبرز لعضو هيئة التدريس وهو ما عبر عنه أحد الباحثين حينما قال "إنه إذا أعطى للمسئولين عن تطوير التعليم الجامعي في العالم الحر اليوم مجالًا واحدًا فقط كي يعطوه كل اهتمامهم، فإنهم سيختارون تطوير المعلم والتّدريس الجامعي" (الحولي، ٢٠٠٧: ٢٥٨).

غير أن الحكم على مستوى تحقق التّدريس الفعّال ودرجته في الموقف التعلمي– التعليمي الملموس، يتطلب تحديد المفهوم، « التّدريس الفعّال» بصورة أكثر دقة ووضوحًا، وذلك لبيان مدى انعكاس مكونات هذا المفهوم في الممارسات الأدائية للتدريس الجامعي لعضو هيئة التّدريس الجامعي (عثمان، ٢٠٠٥).

وقد حظيت عملية قياس وتقويم التّدريس الجامعي الفعّال اهتمامًا كبيرًا ومتزايدًا لدى أوساط التربويين والمهتمين وذوي الاختصاص، وبخاصة في السنوات الأخيرة، حيث زاد الاهتمام مع اشتداد الرغبة لدى صناع القرار في الدوائر والمؤسسات والهيئات ذات الصلة، في تحسين وتطويرها مسيرة التدريس الجامعي والارتقاء بها، استنادًا إلى معايير الاعتماد الأكاديمي المعتمدة في عدد كبير من الجامعات الامريكية (Tucker, & Bryan, 1991).

«وقد جاء الاهتمام بدراسات تقويم الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي ليس من قبيل التعرف إلى مدى كفاءة هذا الأداء وترشيده، أو لمجرد إثراء المعرفة الإنسانية، بل أيضًا لتطوير دور الجامعات في تحقيق التنمية المجتمعية، والتحرر السياسي والاقتصادي والثقافي باعتبار أن هذا التحرر يرتكز بالدرجة الأولى على الإمكانات والقدرات وقدرتنا العملية والتكنولوجية» (زاهر، ٢٠٠٥، ٣٩).

ويُعد تقويم أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي واحدًا من الموضوعات الرئيسة، والمسؤوليات التي تواجه الإدارة الأكاديمية في مجال إدارة الأفراد، فهذا العمل في كثير من مؤسسات التعليم العالي يأخذ منحى إجرائيًا " روتينيًا "، وذلك بسبب عدم وجود تعيين محدد ودقيق وملائم لهويته، "وخلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي بينت دراسة مسحية لكليات تربوية (نظام أربع سنوات) أن ٩٨٪ من المعاهد تستخدم تقويم الطلبة للتعليم الجامعي، حيث يستخدم التقويم بشكل واسع في القرارات الأكاديمية التي تتضمن رواتب أعضاء هيئة التدريس وترقياتهم، وتعاقداتهم" (Stack ,2003: 367).

وتقويم أداء عضو هيئة التّدريس الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما له من أهمية في تحسين الأداء وزيادة فاعليته (Miller, 1987)، وفي تطوير المادة العلمية ومحتوياتها ومضامينها، وهو الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن الأداء يتم على النحو المحقق لغرضه، يمكّن كلاً من القائمين به والمطبق عليهم من الوقوف على مواطن القوة فيتم تعزيزها، ومواطن الضعف فيتم تقويتها. والتقويم ضرورة لتحقيق التطور المستمر لأعضاء هيئة التدريس، والمناهج والوسائل التي تستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها، ولتطوير الأهداف نفسها بحيث تلبي حاجات المجتمع المتطورة. ومن المهم أن تقوم الجامعات بعملية التقويم بشكل دوري ومنتظم، وأن تشمل عملية التقويم كلاً من الجوانب الإيجابية والسلبية، فلا تركز على جوانب الإجادة والتميز أو جوانب القصور والتأخر، إنما يتضمن الفحص الدقيق للواقع الفعلي، ويظهر جوانب الإجادة والأسباب التي أدت إلى هذه الإجادة، وكذلك جوانب الإخفاق والعوامل التي أدت إلى ذلك الإخفاق، وكيفية التغلب عليها والتخلص منه، وتتضمن عملية التقويم اقتراح السبل المناسبة لتحقيق التقدم

والتطور المنشودين. ولا ينظر للتقويم على أنه عملية واحدة، تتم لمرة واحدة وتنتهي، وإنما هو نشاط مستمر، وإجراءات متتابعة تتم بانتظام واستمرار. ويفيد التقويم في اكتسابها كثير من الخبرات التي لا يتم اكتسبها بطرق أخرى غيره. "وينبغي أن لا يأخذ التقويم صبغة الآلية والرتابة، أنما لابد أن يتسم بالتجديد والابتكار، وأن يتعامل مع المواقف الجديدة بالوسائل المناسبة، وأن يكون هناك إدراك لما تؤدي إليه هذه الوسائل من آثار، ويسعى تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي بشكل أساسي إلى تطوير العملية التعلمية–التعليمية في الجامعة بتطوير برامج التعليم وأساليب التّدريس فيها. فعن طريقه يزود عضو هيئة التّدريس بالتغذية الراجعة الإيجابية، التي تحفزه لرفع مستوى أدائه وتطوير نفسه. وتزداد فرص تحقيق تطوير أداء عضو هيئة التّدريس عندما تعطى له تغذية راجعة فورية، ويكون لديه رغبة في التطور، ويعرف كيف يحقق التطور المنشود" (آدم، ٢٠٠٢:٦٦).

وعلى الرغم من أن معظم الجامعات تضع تطوير أداء أعضاء هيئة التّدريس هدفًا أساسيًا فإن غالبية منظومات التقويم لا تثير ولا تعزز تطوير أعضاء هيئة التدريس بفاعلية، فمن الأسباب الرئيسة لضعف تأثير برامج التقويم أو عدم كفاءتها في معظم الجامعات غياب الربط بين التقويم وأنشطة التطوير، وعدم إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم (Moomaw, 1997).

ويتطلب التقويم عدم استخدام أسلوب واحد للتقويم لضمان الموضوعية في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس الجامعي. وتشير الدراسات إلى أن أغلب مؤسسات التعليم العالي في مختلف البلدان تستخدم طرائق وأساليب متنوعة في عملية التقويم (Centra, 1990)، وأن هذا يزيد من إمكانية التوصل إلى أحكام أكثر دقة ومصداقية. فاستخدام أكثر من مصدر في عملية التقويم مثل: عضو هيئة التدريس نفسه، والطلبة، وزملاء العمل، ورئيس القسم، وعميد الكلية، وبالتالي جمع كمية كبيرة من المعلومات من تلك المصادر المتنوعة، التي لا يحتمل أن تجمع على خطأ، وعدم صحة البيانات والمعلومات التي تستخدم في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس(Seldin, 1994) .

«إن حرص المؤسسات التعليمية على الحصول على شهادات الجودة العالمية فى الأداء الجامعي، كشهادة الأيزو ISO أو شهادة الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation، يعني إخضاع الجامعة لرقابة الجهة المانحة لشهادة الجودة للتأكد من أن الجامعة تتحقق فيها الشروط، والمعايير التى تضعها الجهة المانحة، وفى المقابل تحرص الجامعة على الوفاء بهذه الشروط والمعايير ضمانًا لحصولها على اعتماداتها المالية، وقد أدى ذلك إلى تأكيد الجامعات بشكل أكبر على جانب التّدريس، معنى ذلك أن الاهتمام بالأداء التدريسي الذي ارتبط بنشأة الجامعة، وكان من أهم وظائفها – للدرجة التي جعلت بعضهم يبالغ

فيعرف الجامعة على أنها مكان لتدريس المعرفة، ونشرها وليس لاكتشافها وتوليدها – قد بدأ يعود مرة أخرى ليكون من أهم وظائفها، وبالتالي من أهم وظائف أعضاء هيئة التدريس. ومن ثم فقد احتل تقويم الأداء التدريسي فى معظم الجامعات التى قطعت شوطًا كبيرًا فى مضمار التقدم فى مجال تقويم الأداء الجامعي – مكانًا محوريًا ومهمًا يبين مجالات الأداء الأخرى، خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، ومعظم الدول الأوروبية، وكذلك فى بعض الدول العربية وخاصة الأردن، ودول الخليج العربي وعلى الرغم من ذلك، فما زال تقويم الأداء التدريسي لا يلقى الاهتمام المطلوب، أو القبول المناسب من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية عامة، والأهلية خاصة. وربما يرجع ذلك إلى الثقافة السائدة في أوساطنا الجامعية، وأنماط التفكير السائدة والعادات الموروثة، ونظرة المجتمع إلى المعلم الجامعي وبخاصة الدور الذي يقوم به بشكل عام" (طناش، ١٩٩٤، ٨٨).

وفي المقابل يحظى تقويم الأداء التدريسي باهتمام وقبول كبيرين من قبل أعضاء هيئة التدريس (التقويم الذاتي) في معظم الجامعات الأمريكية والأوروبية، وهو ما أكدته دراسات عديدة، كدراسة «بولين وفليدمان (Fledman & Paulsen, 1995) ودراسة «فيروزر (Fairweather, 1996) اللتين توصلتا إلى أن أكثر أعضاء هيئة التّدريس بالجامعات الأمريكية يميلون للتدريس أكثر من ميلهم للبحث العلمي وأنهم يفضلون أن يكون للإبداع في التدريس الأولوية في تقويم أعضاء هيئة التّدريس، على الإنتاجية في البحث العلمي، وبخاصة عند النظر في أهليته للترقية. وتوصلت دراسة "مايكل بولسين Michael Paulsen 2002» إلى أن ٧٢,٨٪ من جملة ٣٣٧٨٥ أستاذًا جامعيًا من ٣٧٨ كلية تميل اهتماماتهم بشدة نحو التدريس على الرغم من وجود أدلة مؤكدة تشير إلى أن الأساتذة الذين يقضون وقتًا أقل في التّدريس ووقتاً أكبر في البحث العلمي يتقاضون مرتبات أعلى (Koksal & Uctug, 2003).

«ويعد الطالب عنصرًا مهمًا ينظر إليه من بين عناصر الاعتماد الجامعي، أنه من أهم معايير الاعتماد، وفق اللجنة القومية لتكلفة التعليم الجامعي العالي الأمريكية» (إبراهيم، ٢٠٠٣، ٢٢٣).

وقد غدت عملية تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئات التدريس في الجامعات ذات أهمية بالغة، للحصول على أحكام صادقة وموضوعية، لذا أجرى العديد من الباحثين المزيد من الدراسات حول تأثير مجموعة من المتغيرات في تقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئات التدريس. ومن خلال اطلاع الباحث على بعضها، فإنه يمكن إجمالها، بمتغيرات مرتبطة بعضو هيئة التدريس، مثل: تساهله أو تشدده في إعطاء العلامات، ومتغيرات مرتبطة بالطالب، مثل: جنسه، تحصيله، مستواه الدراسي، ومتغيرات مرتبطة بالمحتوى الدراسي (

المادة العلمية)، ومتغيرات مرتبطة ببيئة التعلم. ولذلك فقد أظهرت الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات في تقديرات الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس إلى أثر ضئيل(حسن ورفيقه، ٢٠٠٣).

وفي دراسة قامت بها السيد علي (٢٠٠٥، ٦٢) تبين منها: « أن الطلبة يعطون تقديرات منخفضة لمدرسيهم في حال حصولهم على نتائج امتحانات غير مرضية لهم، أو توقعاتهم لدرجات تؤثر على تقديراتهم».

وعلى الرغم من المآخذ على نظام تقويم الأستاذ الجامعي من قبل الطلبة يبين جرينوالد (Greenwald,1997,749) «أن عملية تقويم الطلبة لعضو هيئة التّدريس ضرورية ومطلوبة، فأغلب الدراسات أكدت أن نتائج هذه العملية صادقة وليست متحيزة، والعاملون في الجامعات من إداريين وأكاديميين بحاجة إلى نتائجها».

«ويؤكد مارش وشابير وجود درجة عالية من المصداقية لتقويم الطالب الجامعي لأستاذه، ولا يوجد مقدار ضئيل نسبيًا من التدخل الذاتي» (العمر، ١٩٩٦، ١٣٠).

تأسيسًا على ما تقدم، يتضح أهمية وضرورة تقويم مستوى أداء عضو هيئة التّدريس في تنفيذه للمواقف التعلمية– التعليمية لطلبته، وذلك باستخدام أداة لهذا الغرض تخلو إلى حد كبير من المحاذير التي اشتملت عليها وتضمنتها الأدوات السابقة التي أمكن للباحث الاطلا ع عليها ومراجعتها.

كل هذا دفع بالباحث إلى تناول تقويم التدريس الجامعي الفعّال من وجهة نظر الطلبة، موضوعًا لدراسته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن عضو هيئة التدريس في الجامعة هو العنصر الأساسي في العملية التعلمية– التعليمية، وهو المحور الرئيس لتحقيق أهداف التعليم الجامعي المتمثلة في: التدريس الفعّال، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع، فالخطط والبرامج والمناهج والمرافق والأبنية الجامعية قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن الاستاذ الجامعي جيدًا ومتمكنًا، فعضو هيئة التدريس الجيد الذي يحاول جهده لتحقيق أهداف الجامعة من خلال تعليمه وممارساته التدريسية والبحثية، يمكن أن يعوض أي تقصير محتمل في الإمكانات المادية والفنية في الجامعة. ولتحقيق ذلك، يتطلب تقويم أداء عضو هيئة التدريس التدريسي والبحثي، من أجل الارتقاء بمستوى التعليم وتحسين نوعيته، ونوعية مدخلاته ومخرجاته.

ولما كان الطلبة هم المستفيدون من العملية التعليمية بشكل مباشر لذا كان من الضروري التعرف إلى أرائهم ومشاعرهم وتقويماتهم لمدى نجاح السلوك (الأداء) التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة، الذي يتفاعل معهم فكريًا وتربويًا وثقافيًا. أضف إلى ذلك فإن تقويم فعالية التدريس من قبل الطلبة أصبح الآن عاملًا مهمًا في قرارات الترقيه والتثبيت وتعديل الرواتب في معظم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. ففي الجامعة الإسلامية مثلًا يعطي نظام الترقيات الجديد (٥) نقاط من أصل (٢٠) نقطة لهذا الموضوع. وفي دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود (فرحات، ١٩٩٨) **خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها**:

١. العمل على تطبيق نظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود الذي أقرته الجامعة عام ١٩٨٢. وتوظيف نتائج التقويم بما يحقق أهداف الجامعة.

٢. ربط نتائج تقويم الطلبة للأداء التدريسي بحوافز معنوية ومادية تقدم لأعضاء هيئة التدريس.

كما تقترح نتائج الدراسات السابقة أن طلبة الجامعة ليسوا مؤهلين للحكم على المستوى العلمي لعضو هيئة التدريس ولا على مدى ملاءمة أهداف المقرر ومحتواه، وأنه من الخطأ الاعتماد على الطلاب فقط عند تقويم هذه الجوانب في عضو هيئة التدريس.

كما أظهرت دراسة حلس (٢٠٠٥، ١٤٢) بالجامعة الإسلامية بغزة» أن طلبة الجامعة عند تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس يركزون على الصفات والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية» .كما بينت الدراسات أنه قد يؤثر في تقويم الطلبة أو يعدله عوامل أخرى مثل: الجنس (ذكر، أنثى)، ومستوى التحصيل، وإن طلبة الجامعة ليس لديهم الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة التي تمكنهم من تقويم الأداء التدريسي بشكل جيد.

وعليه فإن الغرض من الدراسة الحالية تحديدًا هو الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما تقويم التّدريس الجامعي الفعّال لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء من وجهة نظر عينة من الطلبة؟

أي أن الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى قرب أداء عينة الدراسة من المعيار المعتمد ٨٠٪ لأداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي؟

- هل يختلف تقويم التدريس الفعّال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء باختلاف متغير الجنس(طالب، طالبة)؟
- هل يختلف تقويم التدريس الفعّال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء باختلاف متغير المستوى الدراسي للطلبة (سنة أولى، وسنة ثانية فما فوق)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

١. تسهم في الوقوف على واقع التدريس الجامعي الفعّال، وذلك على ضوء تشخيص نقاط القوة والضعف فيه، وهذا الأمر لا يتأتى إلا عن طريق دراسة علمية تتناول تقويم التدريس الجامعي الفعّال من وجهة نظر الفئة التي تعد هي المستفيدة والمستهدفة من هذه الدراسة، إلا وهم الطلبة.

٢. من أوائل الدراسات في حدود علم الباحث واطلاعه، تُظهر تقويم التدريس الجامعي الفعّال من وجهة نظر الطلبة الجامعيين.

٣. ومن الناحية العملية: تتمثل في الإفادة من نتائج الدراسة الحالية، في إعادة النظر في بنية عملية التدريس الجامعي في ضوء التوصيات التي يطرحها الباحث، ليصار إلى اتخاذ القررات ذات الصلة، أملا في رفع سوية التدريس الجامعي الحالي.

٤. تحاول تقديم إطار عام يتضمن خطوطًا عريضة تساعد الإداريين والأكاديميين في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربية، بما يتناسب مع أهدافها، والمهمات الملقاة على عاتقها.

محددات الدراسة:

تتقيد نتائج الدراسة بعدد من المحددات التي تتمثل في الآتي:

- محددات بشرية

تقتصر الدراسة على عينة من طلبة كليات العلوم التربوية، والآداب، والحقوق.

- محددات زمانية

طُبِقت الدراسة على عينتها في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢ / ٢٠١٣.

- محددات مكانية

ويتحدد بجامعة الإسراء.

- الخصائص السيكرومترية (معاملات الصدق والثبات) لأداة الدراسة، حيث إنها من إعداد الباحث وتطويرها.

التعريفات الإجرائية:

لغايات هذه الدراسة جرى اعتماد التعريفات الإجرائية الآتية:

◄ **التدريس الجامعي الفعّال**: مجموعة من الخطوات الإجرائية والسلوكية التي ينفذها عضو هيئة التّدريس الجامعي، بصورة منظمة ومتكاملة، بهدف تسهيل تعلم الطلبة، وإحداث عملية العلم في أذهانهم بشكل فاعل ومثمر، سواء كان ذلك داخل قاعة المحاضرة أم في المختبرات أو المكتبة، أملاً في الوصل إلى تحقيق الارتقاء الفكرية والمسلكي لدى المتعلمين في جميع مناشط حياتهم مع الوعي على الغاية من هذا الوجود (نزال، ٢٠٠٠)، ويقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها عضو هيئة التّدريس الجامعي على أداة الدراسة، وذلك من وجهة نظر طلبته، تبعًا لتقويمه من قبل طلبته.

◄ **كفايات التدريس الجامعي**: منظومة السلوك التعليمي الجامعي وتنظيمه وممارسته، التي تتضمن سلسة من الإجراءات التعليمية التي يؤديها، ومن بينها: أسلوب التدريس، ومحتوى المساق المقرر، والتفاعل مع الطلبة، وتقويم الطلبة.

◄ **تخطيط التدريس الجامعي وتنفيذه**: استعداد عضو هيئة التدريس الجامعي لتقديم محاضرته، وقدرته على عرض المادة التعلمية للمقرر الدراسي، بصورة متسلسلة ومنظمة ومنطقية، وربطها بخبرات الطلبة المتعلمين، وتوجيه الأسئلة المثيرة للتفكير، وتشجيع طلبته على المشاركة والتفاعل الإيجابي المثمر والفاعل، وتوظيف التقنيات المعاصرة للتعليم، وتنويع طرائق التّدريس المختلفة طبقًا للموقف التعلمي– التعليمي (الموسوي، ٢٠٠٩).

◄ **المستوى المقبول جامعيًا**: أي المعيار أو الحد الأدنى للعلامة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس الجامعي، على أداة الدراسة» تقويم أداء التدريس الجامعي الفعّال لعضو هيئة التدريس الجامعي من وحهة نظر الطلبة، وقد اجمع أعضاء هيئة التحكيم على اعتماد العلامة (٨٠ ٪)، وهي المعيار المقبول تدريسيًا لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة.

◄ **تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس**: يتم في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي

قبل بداية الاختبارات النهائية. حيث يقوم كل قسم بتنظيم عملية التقويم، ويوفير النماذج الخاصة بها، ويحدد مواعيد التنفيذ، ومن ثم يجمع نماذج التقويم بعد تعبئتها وتسليمها للكلية التي تتولى عملية التحليل واستخراج نتائج التقويم.

الدراسات السابقة:

أجرى **المناصير والدايني**(٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ – كلية التربية جامعة القادسية، تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبًا وطالبة من طلبة قسم التاريخ في الصف الثالث والصف الرابع للعام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧، واختيرت العينة عشوائيًّا، أعد الباحثان استبانة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة واستطلاع أراء طلبة قسم التاريخ، شملت خمسة مجالات، هي: مجال الممارسات المتعلقة بالأهداف، والممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية، والتاريخية، والممارسات المتعلقة بطرائق التدريس النهائية، وتوصل الباحثان إلى نتائج عدة، أظهرت وجود أثر لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالنسبة إلى الأهداف التعليمية في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الآخر للدراسة تبعًا لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية، وانتهت الدراسة بجملة من التوصيات والمقترحات.

في دراسة **الصباطي وعبد المولى** (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٧) طالبًا وطالبة طبق عليهم مقياس أهم العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد تكون المقياس من (٦٩) فقرة في شكله النهائي، تمثل تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس الجامعي. وقد دلت النتائج على وجود اختلاف في الأبعاد المكونة لمقياس تقويم الأداء الجامعي باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلافي نقاط الضعف، والنواحي السلبية في الأداء، ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقويم، بالإضافة إلى التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء، والإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

أجرى **غنيم والبحيوي** (٢٠٠٤) دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية، هدفت التعرف إلى تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة

الدراسة من (١٥٥٤) طالبًا وطالبة من الصفين الثالث والرابع من كليات الجامعة جميعها، أعد الباحثان استبانة مكونة من (٧٢) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (المهارة في التدريس، والصفات الشخصية، وعلاقته بالطلبة، وتنظيم خطة تدريس المقرر الدراسي، والواجبات، والاختبارات، وتم إيجاد صدق وثبات الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: إن عضو هيئة التدريس الجامعي يؤدي دوره الأكاديمي الواقعي بدرجة متوسطة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أراء الطلاب والطالبات في الأداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس الجامعي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بالعديد من التوصيات والمقترحات.

كما أجرى **الحكمي** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الوقوف على الكفايات المهنية اللازمة للتدريس الجامعي الفعّال، من وجهة نظر (٢١٠) طالب يدرسون في جامعة أم القرى السعودية مستخدمًا استبانة إلى أفراد عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج دراسته(٦) كفايات تدريسية رئيسة للتدريس الجامعي الفعّال هي: الشخصية، الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي والنمو المهني، والأنشطة والتقويم، وأسباب التعزيز.

وفي دراسة أجراها الباحثان **حسن والخولي** (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف إلى مدى اختلاف درجة تقويم الطالب لأداء عضو هيئة التّدريس باختلاف الدرجة الكلية التي يحصل عليها وفقًا لمتغيرات (الجنس، والمعدل التراكمي، والكلية التي ينتسب لها الطالب، ونوع المقرر الذي يدرسه الطالب). توصل الباحثان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في المقررات النظرية والمقررات النظرية العلمية تعزى لاختلاف الجنس ولصالح الطلاب الذكور. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في المقررات النظرية تعزى لاختلاف معدلاتهم التراكمية، ولصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية العالية (ممتاز، جيد جدًا).

أما **الجعفري** (٢٠٠٢) فقد أجرت دراسة هدفت إلى الوقوف على آراء طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة أم القرى السعودية في الأداء التدريسي الجامعي الفعّال لأعضاء الهيئة التدريسية لديهن، وقد استخدمت لهذا الغرض استبانة اشتملت على (٥٦) فقرة تقيس المحاور والأبعاد الآتية: الإعداد والتخطيط للتدريس، واليوم الدراسي الأول، والتعامل مع المحتوى الدراسي المقرر، الاختبارات واعطاء العلامات، والتفاعل مع الطالبات في أثناء التّدريس، والتفاعل مع الطالبات خارج التّدريس. هذا وقد أظهرت نتائج دراستها جودة وشمولية أداء الدراسة ومحاورها، وكذلك فاعلية الأداء لغرض الدراسة.

وقد أجرى **السيد** (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة المنصورة، وذلك من وجهة نظر الطلبة، وقد أظهرت دراسته أربعة محددات معرفية للكفاءة التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي هي: الخصائص الشخصية، والمعرفية والمهنية، والمعرفة الأكاديمية، والمعرفة الثقافية العامة.

أما **حسن** (٢٠٠١) فقد أجرى دراسة على عينة من طلبة جامعة البحرين بهدف تطوير نموذج لتقويم التدريس الجامعي الفعّال، مستخدمًا استبانة اشتملت على (٣٤) فقرة، من نوع ليكرت، وقد أظهرت نتائج دراسته الكفايات التدريسية اللازمة للتدريس الجامعي الفعّال على نحو الآتي: التخطيط للتدريس، الالتزام المهني، العلاقات مع الطلبة والزملاء، والتدريس الفعّال، والمادة العلمية، والتقنيات المعاصرة المستخدمة، وتقويم الطلبة.

وهناك دراسة قام بها **ماركس وكونل (Marks,& Connell , 2003)** هدفت إلى استقصاء طريقة تحليلية لمعطيات معتمدة على تقويم الطلبة للتعليم، وذلك بتطوير نموذج يعتمد بهدف تقدير الطلبة لأداء مدرسيهم. ومما وجدته الدراسة، أن الطلبة يعطون تقديرات منخفضة لأداء مدرسيهم يعزى لتأثير توقعاتهم للعلامات. كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة، وبين تحيزهم للعلامات المتوقعة.

وقد أجرى **طناش** (١٩٩٩) دراسة بهدف تقويم أداء التدريس الجامعي الفعّال، من وجهة نظر اساتذة الجامعة الأردنية، وقد تضمنت الاستبانة التي استخدمها أداة لقياس وتقويم التدريس الجامعي الفعّال (١٠٦) فقرات، واشتملت على (٨) مجالات رئيسة هي :التخطيط المسبق للمساق، واليوم الدراسي الأول، والسلوكيات الصفية، والتعامل مع محتويات المساق، وممارسات الاختبارات والعلامات، والتفاعل الصفي مع الطلبة، والعلاقة مع الزملاء، والممارسات خارج قاعة المحاضرة. هذا وقد أظهرت نتائج دراسته، أن (٧٩) فقرة، كانت تشير إلى الأداء التدريسي الفعّال، وأهمها: بدء المحاضرة وأنهاؤها في الموعد المحدد، وتربط المادة العلمية بالعلومات السابقة، ومنح الطلبة فرصة لطرح الأسئلة، وأبداء الملاحظات، وشرح متطلبات المساق، وتقيّد عضو هيئة التدريس بخطة المساق. أما السلوكيات غير الفاعلة، فقد رتّبت على النحو الآتي: استخدام الدعابة لكسر الجمود في المحاضرة، وإنهاء المحاضرة بتلخيص لأهم نقاطها، وطلب عضو هيئة التدريس من الطلبة الإجابة عن الأسئلة في المحاضرة، والسماح للطلبة بإدارة النقاش فيها.

كما أشارت دراسة **المنيزل وعبد الرحيم** (١٩٩٩) إلى التعرف لأراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في عملية تقويم المساق الدراسي وطرائق تدريسه بجامعة السلطان

قابوس. تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) عضو هيئة تدريس، (٧٦١) طالبًا وطالبة، واُستخدمت استبانتان لكل من الأساتذة والطلبة وكانت أهم النتائج:

- إن أراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في عملية تقويم المقرر الدراسي وطرائق تدريسه كانت سلبية في العديد من الجوانب، إذ يرون أن الطلبة ذاتيون في تقويمهم، وأن تقويم الطلبة يؤثر سلبًا على الممارسات التدريسية.
- عدم وجود إيمان عند أعضاء هيئة التدريس بتقويم الطلبة لهم.
- وجود اتجاهات إيجابية عند أعضاء هيئة التدريس في العديد من الجوانب منها: أن معظم الطلبة يقومون بعملية التقويم بجدية، وأنه لا مانع من إشراك الطلبة في عملية التقويم، وأن تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس موضوعيًا مهما كان الغرض من عملية التقويم، وأن عضو هيئة التدريس يأخذ نتائج تقويم الطلبة له باكتراث.
- إن أعضاء هيئة التدريس يعارضون فكرة تركهم لغرفة الدراسة عند عملية التقويم، ويؤيدون فكرة التقويم بأساليب أخرى غير الطلبة، وأنهم غير مرتاحين للإجراءات السرية المتبعة في عملية التقويم، وأن إجراء عملية التقويم في كل فصل دراسي مضيعة للوقت.
- عدم وجود فروق ذات دلالة في آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في عملية تقويم المساق الدراسي، وطرائق تدريسه تعزى إلى الخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية.

أجرى **جرينولد وجيلمور (Greenwald, & Gillmore , 1997)** دراسة هدفت معرفة العلاقة بين تقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس، وكل من الدرجات المتوقع الحصول عليها ومتطلبات المادة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة واشنطن، استخدم الباحثان استبانة من إعدادهما. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الدرجات المتوقعة وتقديرات الطلبة لأداء أساتذتهم.

كما أجرى **سلدن (Seldin,1993)** دراسة طبقت في جامعة كاليفورنيا، والتي أشارت إلى أن العمداء والأساتذة متحمسون لعملية التقويم إذ يشير الأساتذة إلى أن الطلبة من أكثر الحكام دقة في تقويم الفعّالية التدريسية، وأن الخبرة والأبحاث أظهرت أن عملية تقويم الطلبة يجب إلا تكون الأساس الوحيد لتقويم الفعّالية التدريسية للأستاذ الجامعي فحسب.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات تتبين أهمية موضوع تقويم التدريس الجامعي الفعّال من وجهة نظر الطلبة، حيث تناولته كثير من الدراسات في بيئات عربية وأجنبية، تم

استطلاع آراء الطلبة في أداء عضو هيئة التدريس، وقد استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي، والاستبانة متعددة المجالات لقياس متغيرات الدراسة.

وقد أشارت معظم الدراسات إلى أن وجهة نظر الطلبة وتقويمهم لا تختلف باختلاف مستوى التحصيل عند الطلبة كدراسة (جرينولد وجيلمور (Greenwald, & Gillmore ,1997) ودراسة فرحات ،١٩٩٧؛ وطناش، ١٩٩٤؛(Seldin (1993، وبعضها وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين تقديرات الطلبة وتحيزهم للعلامات المتوقعة، مثل: دراسة ماركس وكونل (Marks , & Connell , 2003)؛ بونيتي (Bonetti , 1994)، وبعضها أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في تقويم الأداء الجامعي، كدراسة (الصباطي وعبد المولى ،٢٠٠٧؛ المناصير والدايني، ٢٠٠٧)، وبعضها الآخر أظهر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقويم الأداء الجامعي، مع عدم وجود علاقة اقترانية بين مستوى التحصيل للطلبة ومستوى تقويمهم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، كدراسة)غنيم والبحيوي ،٢٠٠٤). وبعضها أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في آراء أعضاء هيئة التّدريس والطلبة في عملية تقويم المساق الدراسي، وطرائق تدريسه تعزى إلى الخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية، كدراسة (المنيزل وعبد الرحيم ،١٩٩٩).

تزايد الاهتمام بتقويم الأداء الأكاديمي بصفة عامة، والأداء التدريسي بصفة خاصة في كل من الجامعات الأوربية والأمريكية، وبالتالي تعددت الدراسات المتخصصة في هذا المجال. ندرة الاهتمام بالتقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس – باعتبارهم جماعة مهنية – على الرغم من أنهم الأقدر على تقويم أدائهم، كما أنهم أوعى بنقاط القوة ومواطن الضعف فى هذا الأداء. وبصفة عامة فقد استفادت الدراسة الراهنة من هذه الدراسات فى التنظير للأداء التدريسي، وتحديد جوانبه، وإعداد أداة الدراسة، وفي تفسير نتائجها.

الطريقة والإجراءات:

فيما يأتي عرض لمنهج ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداتها، وإجراءات تطبيقها، ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية لبياناتها:

منهج الدراسة:

استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث إنه الأكثر ملاءمة لموضوعها، وكونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد جرى تطوير أداة الدراسة وتحكيمها حسب الأصول للتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة ومحاولة للإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات العلوم التربوية، والآداب، والحقوق، الملتحقين بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٢-٢٠١٣) بجامعة الإسراء، والذي بلغ عددهم (١٧٥٠) طالبًا وطالبة، منهم (٧٣٥) طالبًا، و (١٠١٥) طالبة، وذلك طبقًا لسجلات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

تكوّنت عينة الدراسة من (٢٤٨) طالبًا وطالبة، منهم (٩٦) طالبًا، و (١٥٢) طالبة، موزعين على ستة شعب دراسية من كليات: العلوم التربوية والآداب والحقوق، في جامعة الإسراء، هذا والجدول (١) التالي، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة، طبقًا لمتغيراتها، علمًا بأنه قد جرى اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، وعلى مبدأ العينة العنقود كأساس لوحدة الاختيار.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة طبقًا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي

الجنس / المستوى الدراسي	طلاب	طالبات	المجموع
السنة الأولى	٥٤	١٠٠	١٥٤
السنة الثانية فما فوق	٤٢	٥٢	٩٤
المجموع الكلي	٩٦	١٥٢	٢٤٨

أداة الدراسة:

اتُبِعت الخطوات الإجرائية الآتية في بناء أداة الدراسة وتطويرها:

١. المراجعة الفاحصة والدقيقة للخلفية النظرية، والأدب التربوي ذات الصلة.

٢. الاستعانة ببعض الأدوات البحثية ذات العلاقة بتقويم التدريس الجامعي الفعّال.

٣. تحديد الكفايات التدريسية الفعّالة اللازمة لعضو هيئة التدريس الجامعي.

٤. صياغة أداة الدراسة بصورتها الأولية حيث اشتملت على (٣٢) فقرة.

٥. عرض الفقرات في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين بلغ عدد أعضائها (٨) أعضاء من حملة الدكتوراه، ومن أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، هذا وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في مدى دقة الفقرات وسلامتها، وصياغتها اللغوية، وانتمائها إلى المجال الذي اندرجت تحته، والزمن الذي

يمكن تخصيصه لتطبيق المقياس، والحد الأدنى (المعيار) للعلامة التي يمكن اعتمادها للمستوى المقبول جامعيًا، مع إجراء التعديل والحذف والإضافة إذا لزم.

وقد جرى اعتماد إجماع (٦) من أصل (٨) كمعيار لاعتماد أي ملاحظة أو رأي أو حذف أو تعديل أو إضافة. وقد اشتملت أداة الدراسة (المقياس) في صورتها النهائية على (٢٥) فقرة من نوع ليكرت رباعي التدرج (دائمًا=٤، غالبًا=٣، أحيانًا= ٢، ونادرًا=١)، وموزعة على المجالات الآتية:

التخطيط والإعداد للتدريس، واستراتيجيات تنفيذ المواقف التعلمية– التعليمية، واستراتيجيات تقويم تعلم الطلبة، وإدارة تفاعل السلوك التدريسي، والنمو المهني الذاتي، والشخصية.

وبذا تراوحت النهايتان الصغرى والعظمى للمقياس بين (٢٥–١٠٠) علامة، انظر الملحق (١).

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة عُرِضت على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية العلوم التربوية وعددهم (٨) أعضاء، في مجال المناهج العامة، وفي مجال مناهج الاجتماعيات وأساليب تدريسها، وأستاذ مشارك في مجال القياس والتقويم، وأستاذ مساعد في علم النفس التربوي، للحكم على مدى صدق ما هدفت الاستبانة لقياسه، ومدى شمولية أبعادها ووضوح عباراتها، وانتمائها للمحاور، واقتراح الملاحظات المناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات والملاحظات المتمثلة في حذف بعض الفقرات وإضافتها وتعديلها التي أَشار إليها المحكمون، وصُحِحت الأخطاء اللغوية، وأعيدت صياغة بعض الفقرات، وقد اعتُبِر الأخذ بملاحظات الخبراء، وتعديل الأداة في ضوئها بمثابة الصدق الظاهري للأداة.

وللتأكد من ثبات الأداة طُبّقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (٣٠) طالبًا وطالبة من الكليات الثلاث، حُسِب معامل الثبات لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة ككل (٨٥,٦٤)، وهذا معامل ثبات عالٍ، ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتنفيذ إجراءات الدّراسة التّطبيقية، اتُخِذت الخطوات الآتية:

١. طُبِّق المقياس (أداة الدراسة) على الطلبة، أفراد عينة الدراسة، خلال الفصل الثاني

للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١٣). وذلك بعد أن جرى توضيح هدف الدراسة وشرحه، بإن المستفيد المباشر من هذه الدراسة هم الطلبة أنفسهم، مع عدم كتابة اسم الطالب/ الطالبة على المقياس.

٢. صُحِح المقياس لكل فرد من أفراد العينة الدراسية تبعًا للتدريج المعتمد لأداة الدراسة(المقياس).

٣. فُرِغت العلامات في كشف خاص بها تمهيدًا لإدخالها للمعالجة الإحصائية (SPSS) لمعالجتها إحصائيًا، وذلك طبقًا لمتغيرات الدراسة وأسئلتها.

٤. إدخِلت البيانات في الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) لمعالجتها إحصائيًا، وذلك طبقًا لمتغيرات الدراسة وأسئلتها.

تصميم الدراسة:

استُخدِم المنهج الوصفي من النوع المسحي في هذه الدراسة، بهدف إلقاء الضوء على واقع التدريس الجامعي وتوصيفه من وجهة نظر عينة من الطلبة، تمهيدًا لتشخيص نقاط القوة فيه وتعزيزها، ونقاط الضعف من أجل تلافيها.

صُممت الدراسة بحيث تضمنت المتغيرات الآتية:

- **أولًا- المتغيرات المستقلة**: واشتملت على:

١. جنس الطالب: وله مستويان (طالب، وطالبة).

٢. المستوى الدراسي التعليمي، وله مستويان أيضًا (سنة أولى، وسنة ثانية فما فوق).

- **ثانيًا- المتغير التابع**: وقد كان مستوى تقويم الطلبة لأداء التدريس الجامعي الفعّال لدى عضو هيئة التدريس.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وتحليل بياناتها إحصائيًا، استُخدِمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات إحصائيًا، جرى الحصول على النتائج الآتية، وفقًا لتصميم البحث ومتغيراته.

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة ومناقشتها، حيث نصّ على: **ما مدى قرب أداء عينة الدراسة من المعيار المعتمد٨٠٪ لأداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعلامات، حيث بلغ متوسط علامات تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال (٧٣،٨) ، وبانحراف معياري (١٠،٣٢)، وللوقوف على دلالة الفرق بين متوسط علامات تقويم الطلبة والمعيار المقبول جامعيًا (٨٠٪)، استُخدِم اختبار (ت) لعينة واحدة، فكانت النتائج على النحو الآتي، كما يوضحها الجدول(٢):

الجدول(٢)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسط علامات تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال ومستوى الأداء (المعيار) المقبول جامعيًا (٨٠٪)

البيانات مستوى التقويم	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة (الجدولية)
الطلبة	٢٤٨	٧٣,٨	١٠,٣٢	٣,٢٣	٩,٤٦٦*	١,٩٨٠
المعيار (الحد الأدنى) المقبول جامعياً (٨٠٪)	–	٨٠				

* دلالة إحصائيًا عند مستوى (α≤٠,٠٥).

يتضّح من الجدول (٢) أن متوسط علامات تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال كان (٧٣,٨) في حين كان الحد الأدنى (المعيار) المقبول جامعيًا (٨٠٪) ولمّا كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٩,٤٦٦) أكبر من قيمة (ت) الحرجة (١,٩٨٠)، لذا فإن الفرق بينهما له دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أسباب منها: تدنّي مستوى الرضا عن العمل، والأعباء التدريسية والمهنية والبحثية والمترتبة على عضو هيئة التدريس، إلى جانب تدني المكانة الاجتماعية، والعائد الاقتصادي لعضو هيئة التريس في الجامعات الأردنية عامة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلّ من: (الحكمي، ٢٠٠٤؛ والسيد،٢٠٠٢؛ المنيزل وعبد الرحيم ،١٩٩٩) بينما تتعارض مع دراسة)غنيم والبحيوي ،٢٠٠٤؛حسن والخولي،٢٠٠٣؛ طناش،١٩٩٩).

◄ ثانيًا– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومناقشتها، والذي ينصّ على: **هل يختلف تقويم التدريس الفعّال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء باختلاف متغير الجنس(طالب، طالبة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال،، حيث بلغ متوسط علامات تقويم الطلبات(٧٤,٥)، وبانحراف معياري (١٠،٩٢)، مقابل (٧٣,١) لمتوسط علامات تقويم الطلاب وبانحراف معياري (١١،١٢)، وللوقوف على دلالة الفرق بين المتوسطين للعلامات، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج على النحو الآتي، وكما يوضحها الجدول(٣):

الجدول(٣)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسط علامات تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال تبعًا لمتغير الجنس

البيانات مستوى التقويم	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة (الجدولية)
الطلاب	٩٦	٧٣,١	١١,١٢	٣,٠١	١,٩٤٢*	١,٩٨
الطالبات	١٥٢	٧٤,٥	١٠,٩٢			

يتبيّن من الجدول (٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، بين متوسط علامات تقويم الطلاب والطالبات، وإن كان متوسط علامات تقويم الطالبات (٧٤,٥) أعلى من متوسط علامات تقويم الطلاب (٧٣,١). ويعود هذا برأي الباحث إلى أن أعداد الإناث في عينة الدراسة أكثر بكثير (١٥٢) من أعداد الطلبة (٩٦)، وهذا أدى إلى انخفاض مستوى التقويم وفقًا لمتغير الجنس، وقد تعزى هذه النتيجة إيضًا إلى كون الطالبات عامة أكثر إيجابية تجاه الآخرين من جنس الطلاب، كذلك فهم أكثر التزامًا من الطلاب، ومواظبة على حضور المحاضرات، وعليه فهم أكثر استجابة للتعليمات والتوجيهات الأكاديمية من الطلاب.

تتفق هذه النتيجة التّي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال تبعًا لمتغير الجنس مع نتائج دراسة كلّ من (الموسوي، ٢٠٠٧؛ والحكمي،٢٠٠٤؛ والجعبري،٢٠٠٢؛ والسيد،٢٠٠٢؛ المنيزل وعبد الرحيم ،١٩٩٩؛Seldin,1993). بينما تتعارض مع دراسات (الصباطي وعبد المولى ،٢٠٠٧؛ حسن والخولي،٢٠٠٣؛ Marks , & Connell , 2003) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، ولصالح الذكور.

◄ ثالثًا– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومناقشتها، والذي ينصّ على: **هل يختلف تقويم التدريس الفعّال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء باختلاف المستوى الدراسي(التعليمي) للطلبة(سنة أولى، سنة ثانية فما فوق)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمتوسطات علامات تقويم الطلبة، حيث بلغ متوسط علامات تقويم طلبة السنة الأولى (٧٢,٩)، وبانحراف معياري (١٢،٠٥)، في حين كان متوسط علامات تقويم طلبة السنة الثانية فما فوق (٧٤,٧) وبانحراف معياري (١١،٨١)، وللوقوف على دلالة الفرق بين متوسطي علامات التقويم للطلبة، استُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث جاءت النتائج، كما يوضحها الجدول(٤):

الجدول(٤)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي علامات تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال تبعًا لمتغير المستوى الدراسي(التعليمي)

البيانات مستوى التقويم	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الحرجة (الجدولية)
طلبة السنة الأولى	١٥٤	٧٢,٩	١٢,٠٥	٣,٦٤	*٠,٠١٨٥٣	١,٩٨
طلبة السنة الثانية فما فوق	٩٤	٧٤,٧	١١,٨١			

يتّضح من الجدول (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥)، يبن متوسطي علامات تقويم الطلبة يعزى إلى متغير المستوى الدراسي (التعليمي)، وإن كان متوسط علامات تقويم طلبة السنة الثانية فما فوق للتدريس الجامعي الفعّال (٧٤,٧) أعلى قليلاً من متوسط علامات تقويم طلبة السنة الأولى (٧٢,٩).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون طلبة السنة الثانية فما فوق هم –بطبيعة الحال– أكثر خبرة من طلبة السنة الأولى في تقويم التدريس الجامعي الفعّال، ومعرفة لنظام الساعات المعتمدة، وعليه يفترض أن يكونوا أكثر وعيًا وخبرة وإدراكًا بخصائص وموصفات عضو هيئة التدريس الجامعي الفعّال من طلبة السنة الاولى.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلّ من (الحكمي،٢٠٠٤؛ الجعبري،٢٠٠٢؛ وطناش،١٩٩٩؛ وزيتون ومنيزل،١٩٩٤). بينما تتعارض مع دراسة (الصباطي وعبد المولى ،٢٠٠٧؛ المناصير والدايني، ٢٠٠٧؛ Marks , & Connell , 2003) التي أشارت

إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في استخدام تقويم الطلبة للتدريس الجامعي الفعّال تبعًا لمتغير المستوى الدراسي(التعليمي).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. عقد الدورات التدريبية والحلقات الدراسية المتخصصة باستمرار لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، يكون محورها الاستراتيجيات المتنوعة للتدريس الجامعي الفعّال.

٢. الحرص على عقد اللقاءات والاجتماعات الدورية بين أعضاء الهيئة التدريسة، وبين الطلبة بهدف تجذير العلاقة وتجسيرها بينهم.

٣. التأكيد على القائمين على الجامعات عامة، والتدريس الجامعي بخاصة، بضرورة العمل على تحسين الأوضاع المعيشية لأعضاء الهيئة التدريسية بين الحين والآخر، في ضوء مستوى الحياة المعيشية في الدولة بشكل خاص.

٤. تنويع أساليب التقويم للتدريس الجامعي الفعّال، بحيث لا تقتصر على رأي الطالب في أداء الأستاذ الجامعي فقط، بل يضاف إليها كل من رأي رئيس القسم والعميد، والتقرير السنوي لعضو هيئة التدريس.

٥. النظر إلى تقويم التدريس الجامعي الفعّال باعتباره وسيلة تهدف إلى تحسين مستوى الأداء بشكل عملي.

٦. تطوير النماذج المستخدمة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتنويعها، ومراعاة الخصوصية لبعض الكليات والتخصصات، ودعم حوسبة أدوات التقويم رفعًا للكفاءة.

٧. توخي الموضوعية والشفافية والسرية في التعامل مع عملية التقويم.

٨. إجراء الدراسات والبحوث المشابهة مع تناول متغيرات أخرى، وفي بيئات ثقافية مختلفة.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. إبراهيم، محمد عبدالرزاق، (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة

٢. الشاملة. عمان: دار الفكر.

٣. آدم، مبارك، (٢٠٠٢). التدريس الفعّال كما يراه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٢١،٩٩–١٢٧.

٤. بدران، شبل والدهشان، جمال، (٢٠٠١). التجديد في العليم الجامعي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥. الجعفري، ابتسام، (٢٠٠٢). آراء طلبة الدرسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، جامعة الكويت،١٦(٦٤)، ١٠٩–١٥٠.

٦. حسن، عبد علي، (٢٠٠١). تقويم التدريس الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية ٤ (٧)، ١١٢–١٨٤.

٧. حسن، محمود، والخولي، محمد،(٢٠٠٣). تقويم الطلبة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. مركز البحوث التربوية، بحث رقم (٢٢٢)، جامعة قطر.

٨. الحكمي، إبراهيم، (٢٠٠٤). الكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي، ٩٠، ١٢–٥٦.

٩. حلس، سالم عبدالله، (٢٠٠٥). تقويم فعالية التدريس في قسم المحاسبة بالجامعة الإسلامية ذلك من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، جامعة غزة،١٣(١)،١٣٩– ١٥٤.

١٠. الحولي، عليان، (٢٠٠٧). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة نحو تقويم الطلبة لهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٢١ (٣)،٢٧٧– ٢٩٦ .

١١. زاهر، ضياءالدين، (١٩٩٥). تقويم أداء الأستاذ الجامعي– الأداء البحثي كنموذج. مستقبل

١٢. التربية العربية ١(٣). المركز العربي للتعليم والتنمية(أسد)، جامعة المنصورة ٣٩– ٦٧.
١٣. زيتون، عايش، ومنيزل، عبدالله، (١٩٩٤). العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة لأداء
١٤. عضو هيئة التدريس في الجامعة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مطبعة الجامعة الأردنية، عمان.
١٥. السيد علي، ناديه، (٢٠٠٥). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة،
١٦. دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم العالي، جامعة عين شمس. ٢٧–٨٧.
١٧. السيد، أحمد (٢٠٠٢). المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي، مجلة كلية
١٨. التربية، جامعة المنصورة،٤٩، ٢–١–٣٦.
١٩. الصباطي، إبراهيم سالم، وعبد المولى شحته، (٢٠٠٧). دراسة تأثير بعض المتغيرات
٢٠. في تقويم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
٢١. للعلوم الإنسانية والإدارية، ٨ (١) ٨٨–١١٢.
٢٢. طناش، سلامة، (١٩٩٩).الأداء التعيمي الجامعي الفعّال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. أبحاث اليرموك، ١٥(٤)، ١٧١–٢٠٠.
٢٣. طناش، سلامة، (١٩٩٤). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو تقويم
٢٤. الطلبة لهم. دراسات (العلوم التربوية)، (أ).٢١ (٥) ٨٧–١٠٠.
٢٥. عثمان، محمد، (٢٠٠٥). أساليب التقويم التربوي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
٢٦. عليمات، صالح ناصر، (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. رام
٢٧. الله، دار الشروق.
٢٨. العمر، بدر عمر، (١٩٩٦). « التحكم في مفردات العلاقة التفاعلية للعملية التعليمية بين الطالب وأستاذ الجامعة» مستقبل التربية العربية. (٦). المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد). جامعة المنصورة. مصر. ١٢٥–١٤٨.

٢٩. غنيم، أحمدعلي والبحيوي، صبرية، (٢٠٠٤). تقويم الأداء الأكادمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، مجلة مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٠. فرحات، سهير فهمي أحمد ،(١٩٩٨). تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (٦٦)، الرياض، السعودية.

٣١. الموسوي، نعمان وشهاب، فيصل، (١٩٩٤). تقديرات الطلبة الجامعين لأداء أساتذتهم في بعض المقررات التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية،١٠(٣)، ١٢٥–١٨١.

٣٢. المناصير، حسين والدايني، جبار،(٢٠٠٨). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية، مجلة القادسية للعلوم التربوية والآداب، ٧(١–٢)، ١٧٧– ٢٠٣.

٣٣. المنيزل، عبد الله، عبد الرحيم، أحمد، (١٩٩٩). تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي دراسة تقويمية علمية تقويم المقرر الدراسي وطرائق تدريسه بجامعة السلطان قابوس.

٣٤. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (١٤). ١٢٥–١٦٧.

٣٥. نزال، شكري حامد، (٢٠٠٢). الوجيز في التربية والعملية التعليمية– التعلمية، عمان: دار البشير للنشر والتوزيع.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Greenwald, A. & Gillmore, G. (1997). NO Pain, NO Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction, Journal of Educational Psychology, 89(4) , 743_751 .*
2. *Marks, Neil & Richard, Connell (2003). Using Statistical Control Charts to Analyze Data from Student Evaluations of Teaching. Jornal of Innovative Education, 1 (2), 269 _277.*
3. *Stack, Steven, (2003). Research Productivity and Student Evaluation of Teaching in Social Science Classes. Higher Education, 44 (5), 339-540.*
4. *Miller, R.I. (1987). Evaluating Faculty for Promotion and Tenure. San Francisco: Jossey-Bass.Validosta State University College of Education (2001). Faculty Evaluation Process, from http://education.valdosta.edu/coeii/*

5. *Seldin, P. (1984) Changing practices in faculty evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.*
6. *Moomaw, W.E. (1997). Practices and Problems in Evaluating Instruction. In J.A. Centra, Renewing and Evaluating Teaching, New Directions for Higher Education No. 1. San Francisco: Jossey-Bass.*
7. *Centra, J.A. (1990). The How and Why of Evaluating. In J.A. Centra, Renewing and Evaluating Teaching, New Directions for Higher Education No. 1. San Francisco: Jossey-Bass.*
8. *Seldin. P . (1993). The Use and Abase Student Ratings of Professors. The chronicle of Higher Education. P .A 40.*
9. *Fairweather, J. (1996). Faculty work and Public Trust Restoring the Value of Teaching and Public Service in American Academic Life, Boston: Allyn & Bacon, 110-112.*
10. *Paulsen, M & Feldman, K. (1995). "Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Imperatives", The Journal of Higher Education, 66 (6), 616-636.*
11. *Uctug, Y & Koksal, G. (2003). An Academic Performance Measurement System and its Impact on Quality of Engineering Faculty Work at Middle East Technical University, Assessment and Evaluation in Higher Education, 28(3) , 251-262.*
12. *Tucker, A. & Bryan, R. (1991). The Academic Dean: Dove, Dragon, and Deplomate, N. Y, Macmillan publishing company*